

入門期の日本語指導

——特に英語を母国語とする者を対象として——

水 野 満

はじめに

入門期の日本語の指導についてこれから申し上げることは、最近まで私自身が西オーストラリア大学で日本語を教えてきた体験から得た暫定的な結論に基づくものです。暫定的と申し上げる意味は、ことばの教育あるいは指導には唯一無二の方法があるべきはずはないという見地から、今後私が指導をしてゆく過程でなお私の考えが変わる可能性が大いにあるという含みからです。また、ここで申し上げることをなんらかの方法で理論づけをしたり、あるいはいろいろな学者などによって示されている事柄をもってその支持を図る積りはありません。しかしそうした指導を行なった基礎には、もちろん言語教育に関する諸研究の成果の評価があることは言うまでもありません。

ここで言う入門期とは、仮に初級日本語の学習時間を320時間あるとした場合——これは語研の初級日本語教科書40課中35課程度までを終えるのに必要な時間ですが¹⁾——そのうちのごく初期の段階である1/6位のところを指すことにしておきたいと思います。この時期は後の学習に大きな影響を及ぼすことは言うまでもありません。この期間に教師は学習者の日本語に対する適応性の有無を認定することができると考えられます。学習者の適応性の有無を見極めるとはいいますが、一定の教育制度内にあって

1) あとで述べる授業時間数で算定したもの。

は、必ずしも厳密にできないのが現状であるかもしれません。つまり学習者に対するテストの評価方法により、一応パスの点を与えてしまうことがあると思います。また実際に学習者が日本に居住していて長年の努力によってこの障壁を乗り越えてしまう場合があるかもしれません。しかし外国でしかも一定の教育制度の下で日本語を指導する際には、この事が意外に大切なことであることに気が付きます。学習者がどんなに強い興味を日本語に持っていたとしても、時間が限られているために、他の学習者に伍して日本語の学習を続けさせることができない場合が生じてきます。できないと判断するその判断の根拠となるものには、一般には記憶力・ことばに対する感覚・知性・模倣能力・性格などがあげられましょう。このいずれかに問題がある学習者は、限られた時間内である程度の学習を要求される場合には無理なことがあります。よほど特別な処置——例えば一対一の指導とか、更に余分な時間をかける——をとれば克服できないことはないかもしれません。しかしそれだけの時間を他の面の育成に費したほうが本人にとっていい場合も考えられます。このような学習者のことばに対する反応をす早く見てとることが教師の務めとも申せましょう。この判断は注意深く学習者のことばに対する反応と行使活動を観察すれば大体できることです。このような学習者の指導こそ教師の能力の発揮でき得るチャンスであり、義務であるかもしれませんが、個人指導以外の学校制度の中では無理なことになりましょう。

この点を考慮して、西オーストラリア大学での日本語教育では、学期の始まる休みの期間を利用して、3 週間の学習能力評価のためのプログラムを組み込んだわけです。この期間はいわゆる集中講義方式による指導を行ないました。初年度・二年度各 10 名程度の受講者中、二年度生の中で 2 名がこの期間の途中で適応性に欠けていることが分かり、話し合いの結果正規のコースに進むことを断念させたケースがありました。このようなプログラムは大学という枠の中でのみ可能であるかもしれませんが、一考に値するものであると思います。

ローマ字か平仮名か

初期の段階で表記についていつも問題にされることは、ローマ字・平仮名のいずれで学習を始めるかの問題です。ローマ字で始める学習法が特に外国では多いように思われます。ローマ字推進論者の主張する点は、平仮名で始めることは学習全体の遅退を招くということのようです。しかし果たしてそうでしょうか。むしろローマ字で始めたために、後の学習に与える障害の方が大であると言えそうです。学習の遅退という点に対して、私は、大きな疑問を持っています。なぜなら、平仮名の提示の方法に工夫が足りないのではないかと思われるからです。米国・英国その他の国の状況にはうといのですが、オーストラリアの学校で教えているある教師の典型的なこの問題に関する例があります。高校生の場合には平仮名を学習することは非常に難かしいために、初期の学習が阻害されていると語学教育の機関紙に論文を寄せています²⁾。

この種の単に難度のみを問題にして教えない方が良いとする教師側の独断には私は承服しかねます。確かに個々の文字のみに焦点をあわせれば筆順・形などはアルファベットに較べて学習者にとってはかなり難かしそうに思われましょう。むしろそのような見方しかできない教師側に問題がありそうです。こうした態度に加えて、音の指導の際によく取られる個々の音中心の提示の仕方と同様に、学習者の心的状況を見ない教え方を取っているに違いありません。個々の文字の提示方法では、学習者には 1) すぐ退屈感を与える、2) 意味をなさない音の表記に過ぎないという印象を与える、といった悪影響のみしかありません。むしろ利点を前に押し出す積極策を取らねばならないと思います。その利点とは、1) ローマ字化されたものからくる発音のゆがみを与えずに、耳から学習する音と、新たに学習する表記との密着がより一層強固に図り得る、2) 後の書きことばか

2) Romanized Japanese for Australian Schools by K. Ono, Babel vol. 9-No. 1; Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers' Associations.

らの自発的な学習を促進させることができる、の二点があげられます。こうした構えをもって、導入の方法を考えねばならないと思います。まず第一は、あいうえお順にする必然性はないということです。最初の課の基本文型の文字から導入すればよいのです。例えば、語研の教科書第一課を例にとれば最初の文型は「～は～です」ですが、これをまず与えることになります。この文型の反復練習の過程でその都度板書で注意を促します。そして徐々に文字の数を増やしていきます。この第一課には 46 文字がでできますので、半分位を第 2 時限の目やすにして教え、残りは徐々に課を追って教えますが、その間宿題として、筆順を示したものを与えて学習させます。こうした方法にはもう一つ見逃せない大切な面があります。それは、ラボ内での学習にも、音と文字との結びつきの強化を図ることができるということです。以上のような文字導入法を行なうと、学習者は大体 5 日以内に読み書きができるようになります。

話しことばの **Reproduction** の段階で問題となる音の練習

いわゆる発音の指導にあたって考えねばならないことがあります。それは学習者の環境の問題です。日本にいる学習者にとっては音は比較的意識下の問題と言っていいでしょう。というのは、本人の聞く、聞かないの意志にかかわらず音は耳に入ってくるので、特に教場で音重点主義の矯正を施さなくても自らできる環境にあります。一方日本にいない学習者の場合には、教場内での指導がより重要になってきます。しかし教場内での個々の音単位の重点指導には疑問があります。その理由は学習者のそうした指導法から及ぼされる心的影響を考えねばならないからです。音を個別に扱う方法では、学習者に次のような影響を与えてしまいます。1) 聞いた音を忠実に再生できないと、難かしいという圧迫感から音に対する恐怖感を持つようになる。2) 従ってまた表現単位で習得しようとする意欲を低下させて、学習の進度を阻むことになる。

そこで、音の徹底的な訓練はラボに委ねる方がずっと効果があがりま

す。教場内ではむしろ授業を進めて行くにあたって、メッセージの解読に阻害のない程度に目標をおくべきだと考えます。

西オーストラリア大学でのプログラム

体験に基づく結果の結論と最初に申し上げましたので、西オーストラリア大学でのプログラムを概略説明することになります。

西オーストラリア大学の日本研究科は経済学部の中に設置されています。その目的は、経済を学んだ卒業生が、日本との貿易等の実務の中で彼らが習得した日本語と日本についての知識を自由に駆使させることにあります。これは後にはその発展過程で、単に経済学専攻の学生に限らず種々の専攻分野にあって同様の目的を持った学生も受け入れるようになりました。従って日本語を本来の目的としたものではなく、あくまで手段としての日本語学習であるので、しっかりした基礎の上に立った迅速な学習に則したプログラムを設定することが望まれました。

プログラムの構成は、先にも述べました学期開始前の Pre-evaluation と呼ばれるコースと、正規の授業日程である三学期制をとっています。Pre-evaluation は約 3 週間のコースで、週 20 時間、1 日午前・午後 3 時間の教場指導に、1 日おきの 30 分のラボ内指導が加わります(初年度これは結局は学生の要求で毎日になりましたが)。正規の授業が始まると、1 週の教場指導は 10 時間、ラボは 3 時間となります。3 学期通算 27 週間で第一年度終了となります。

学習項目の導入法

入門期の指導項目のたて方方には慎重な配慮が必要なことは申すまでもありませんが、それに沿う理想的なテキストを得ることはなかなか難しいのが現状であろうと思われます。自分の方針に見合う授業を独自に進めながら教材の整備をし、最終的にはテキスト作成にもって行くことが理想に最も近い形と申せましょう。しかし現実問題として、教えることと平行して

教材を整備することはなかなか容易なことではありません。そこで妥協策としては、現に手に入るテキストの中で自分の方針に近いものを選び、補正・補強して使用することになりましょう。私が指導項目のたて方として最適だと考えているのは次のようなものです。異なる言語環境にあっても、自分を中心とする外界の事象・外界と自分との関係から自己の中に生ずる心的事象・そこから生れる心的ならびに知的な動きを外界の中にいる他者へ移行するに必要な描出・提示の方法に共通な要素があるはずです。そのような共通なもの、つまり共通な発話から学習を始めることが望ましい姿であろうと思うことです。

具体的な例でこれを説明しましょう。語研の初級教科書の第一課は、大学の教室での先生と生徒の対話から始まります。新学期第1日目の教室内で英語を母国語とする人たちの間で起り得る事象としてはどんなものがありましょうか。隣り合って坐っている互いに知らない学生どうしが、なんらかの意志の疎通を図りたいと欲するなら、恐らくひとりが、“Hello, I’m so and so”と相手に話しかけ、相手から“Hello, I’m so and so”といった反応を受けることによって互いの会話が始まることでしょう。あるいは、第4課の田中さんのへやのような場面を想定しましょう。友だちBに招かれたAが、Bのへやに招じ入れられ、そのへやについてのなんらかの感想が述べたくなれば、Very nice roomとか、更に外界との関係で、Very quiet room, too などと言うのが最も普通でしょう。このように共通した発話を基にした指導項目の配列ができれば、非常に指導し易いと同時に学習効果をあげることができると思います。

なぜこのようなことを申しあげたかという点、ごく普通にある事象に対して述べられる発話を背景にしていれば、学習言語の発話の学習もその場面との関連づけで自然に無理なくでき得ると考えるからです。つまり、発話は、表現それ自体と、その表現が用いられる場と、それが用いられた環境で起こる効果が一組になっているものであるから、その場と効果が与えられれば、未知の表現でも場からの刺激で学習者の頭の中に自然に起こる

母国語での表現との関連で、その表現の意味することを容易に理解できるはずだと考えられます。つまり日本語での表現が、英語の対応表現と考えられるものに結びつかせることができることになるわけです。その場の状況からそれに出される英語の表現が学習者の頭の中にあれば、学習すべき発話の学習される効率は大になると考えられます。表現を表現自体として学習させてしまう方法です。しかしいくら表現単位として与えて学習させようとしても、日本語の語配列を明確にさせておかなければ、結びつきの効果をあげることはできません。先の例では、身分の提示つまり identity を明確にする際の構文「A は A' です」はほぼ“A is A'”に相当する旨を述べておかねばなりません。そして第1課で取り交わされる表現の概要を述べて何がその場の話題となっているかを莫然とつかませておきます。例えば英語で次のような趣旨のようなことを述べておくことができます。This conversation takes place in a classroom, where one of the students greets his teacher saying, ‘Good morning’. Then both identify themselves; ‘Are you a student? I’m Yamada and who are you?’ 大切なことは、‘Are you a student?’ と「あなたは学生ですか」との一对一の対応を示すのではないということです。このような場で当然考えられ得る英語での表現を学習者の頭の中に書き出させておき、教場での反復練習によって両者の結合を図らせることです。この方法について直ちに起こり得る疑問は、1) 果たして学習者は両者が対応するものであるかどうかを確信することができるか、2) 頭の中でのこととはいえ、結局は英語と日本語での結びつきを求めているのではないか、の二点がありましょう。第1の疑問点に関しては、提示の仕方によって簡単に解消できるはずで、私の用いた例を示しましょう。

I am teaching Japanese now.——わたしは先生です。

You are learning Japanese now.——あなたは学生です。

What are the sounds common to both sayings?

‘～は～です’, isn’t it?

When you don't know whom you are talking to and you want to find it out, you say;

「あなたはどなたですか」

Are there any new elements?

What are the new elements?

‘どなた’ and ‘か’, aren't they?

When you are asked ‘あなたはどなたですか’,

you would answer ‘わたしは学生です’.

If I am asked ‘あなたはどなたですか’,

I would say ‘わたしはせんせいです’.

上のような説明を施しておき、実際に学生に「あなたはどなたですか」と質問を發してみますと、例外なく「わたくしは学生です」が返ってきました。ということは、学習者の頭の中に、この表現の型が入っており、実際に who are you? の対応する英語と結びつけられていることになります。

それならなぜ最初から対応句を与えないのかという第2の疑問点の問題になります。明らかな事實は、1) 学習者にとっては日本語は全く未知のものである故に、与えられた日本語の表現を場からの理解から想起される英語表現と対応させている。2) このような与え方では、その対応づけは直接英語を与えた場合の対応づけと異なる。3) その対応は学習者が場からとらえたものである。実は、学習者が自分で対応づけを行なう過程が大切な点で、与えられたものを単に結びつけるという単純なことではなく、自分の思考を経た上での対応づけであることに学習の効果が促進させられるという考え方に基づくものです。つまり、一対一の対応という習慣的な操作ではなく、与えられた場からその場にふさわしい母国語での表現を考えさせた上で日本語のそれとの結合を図らせるという思考過程に重点を置くものです。一対一の対応をせねばすまされない習慣が一たび形成されると、それを打破することが非常に困難になります。外から与えられたものを機械的に対応させる習慣と、学習者自身の頭の中で考えた上での対応と

では大きな差異があると思います。一対一の対応を絶えず求めるのでは学習の進度の遅退を招くだけです。外界からの刺激を受けてそれに対応する英語が浮かぶ、次に与えられるあるいは与えられている日本語と結合させる。この一連の過程で英語と日本語の結びつけの速度が早められるばかりでなく強化されるものと考えます。この際直接に対応が与えられてしまえば、起こった反応である英語が、与えられた日本語で置きかえられるだけで、恐らく相当長い期間に亘って刺激——反応の過程で日本語が直ちにあらわれることはないでしょう。事象との結びつけによって得られた英語——日本語の結合は意外に早く刺激即日本語の過程に変わります。その証拠には、例えば1課の「お早ようございます」の挨拶は、第2日目から学習者は私の顔を見た途端にこの表現を直ちに用いるという現象にみられます。最もこれは日常生活と直接にかかわり合いの深い対人関係の用語ですから、簡単といってしまうばそれまでですが、こうした簡単なものからことばが成り立っているのです。ことばが自分のものになるということは、場から受けた直接の反応に結びつけが可能だからです。これらのことを理解するのに、逆に私たちが英語などの外国語を学ぶ際の刺激——反応の過程を想起してみてください。学習した英語表現が、英語の環境下におかれた場合直ちに反応として出てくる場合がしばしばあります。これらがある程度自分のものになれば英語でものを考えられるようになります。私自身のことを申せば、どんな複雑なことになっても英語で話さなくてはならない条件下では、日本語で考えることはしません。もちろん、日本語でものを考え、それを英語におきかえていたのではスムーズなコミュニケーションは行なわれ得ないでしょう。複雑なものになると日本語でまず考えていますよというような発言を、かなり外国語にたんのうな人たちから耳にしますが、恐らく言っているご本人はこの事に気付かず、質問をされてあらためて考えた結果そのような発言をしているものと思います。

対応のところで触れなかった点があります。これは既に何回となく本講座で扱われているのであらためて言う必要はないかと思いますが、大切な

ことなので簡単な例のみにとどめておきます。それは安易な日本語・英語の対応は大きな誤りの元となることです。ここであげる例は語いレベルのもですが、語研初級教科書第1課にある専門はなんですかという表現の中の専門ということばに対応する英語に何をあげたらよいのでしょうか。米国の学生間ではごく普通に major が用いられましようが、オーストラリアの場合には特に問題としない限り major は用いません。特に強く出す時には speciality を用いるでしょう。ごく自然な表現としては、what are you studying? が用いられます。単に同じ英語国民の間でも異なった用い方があるというだけでなく、自然な表現からはずれることになります。初期の段階では特に場に則した自然な表現の対応を考えねば、先に申しあげたように、学習の促進が得られないと思います。以上で表現の型、いわゆる文型の導入方法とそれに関連した文法事項について簡単に触れました。

その他のこと

英語での説明・場の与えからくる蔽害もあります。教師自身が英語を理解・駆使できるとなると、学習者がどうしても英語で接しがちになることです。しかしこれは教師自身の態度で解決できるものです。ただ初めから解決しておかないと、あとで思わぬ障害となります。

学習者の理解度の確認方法としては、いろいろな手段が考えられます。その一つの有効な手段はラバ内での指導があります。西オーストラリア大学では、授業時間外の資料として、1) 1課から10課位までは課の内容に重点をおいた英語版と、2) いわゆる文法の説明をした Grammar Notes を配布しました。これは特に入門期の学習者に自信を持たせる意味では大切なものになります。気を付けねばならないことは、1) についてはあくまで内容の説明であって決して訳ではないということを確実に学習者に印象づけておくことです。もちろん学習のかなり進んだ段階では、訳ということも重要な学習事項になりますが、入門期では余程注意深い配慮が、あ

るいは特別の意図をもって実施しない限り絶対に避けるべきものであると考えます。

2) の Grammar Notes については、文法の記述方法に相当な配慮が必要です。徒らに文法用語を用いることは、学習者に余分な負担をかける結果を招きます。この点最低必要量の記述にとどめておくべきで、専ら場の中で、必要な文法事項を学習していき、既習のものからある程度未修の文法事項も推量理解できるよう仕向けるべきであると考えます。

LL との関連事項等時間の関係で触れ得なかった点はまた別な機会をみて論じたいと思います。